

Digitalización del Mundo: docentes re-conmovidos por las tecnologías

Eje 2: Nuevos escenarios comunicacionales

Miriam Kap

FH-Universidad Nacional de Mar del Plata

Mar del Plata

Email: miriamkap@gmail.com

María Victoria Martin

FPyCS- UNLP y Departamento de Ciencias Sociales-UNQ

La Plata

Email: mvmartin@perio.unlp.edu.ar

PALABRAS CLAVE:

Tecnologías – Transformaciones – Enseñanza – Escenarios Alternativos

RESUMEN

Las transformaciones dan lugar a la emergencia pensada en un doble sentido: en la línea de la urgencia, de lo perentorio, de aquello a lo que hay que dar lugar y, también, en la línea de lo que emerge, surge o nace en una combinación única. De esta manera, el rol mediador de las tecnologías se actualiza, en un juego entre lo «residual» y lo «emergente» (Williams, 2000), producto de múltiples acciones recíprocas, sociales, culturales, simbólicas, políticas, ideológicas y, hoy, sanitarias.

En el contexto de la pandemia, se visibilizan diversidad de prácticas de enseñanza que dan cuenta de la complejidad del nuevo escenario. Algunas propuestas siguen ancladas en las

tradiciones de la copresencia (expositivas, jerárquicas, rutinarias), otras, sin embargo, asumen la excepcionalidad y crean, diseñan y ponen a circular estrategias que dan cuenta de los nuevos entornos. En ambos casos, y en los grises intermedios, las prácticas de enseñanza sufren transformaciones cuyo origen puede rastrearse en las improntas de la presencialidad, en la subjetividad docente, en las comunidades de prácticas y en las tensiones y resistencias institucionales. Surgen así, y sin la posibilidad de eludir las mediaciones tecnológicas, nuevas preguntas y reflexiones sobre la conectividad, volver a imaginar las clases, los vínculos y las construcciones colectivas, reconociendo la complejidad del contexto y su inestabilidad. Para pensar hasta dónde se ponen en juego situaciones novedosas, reponemos las categorías de docentes “vanguardistas, resistentes y críticos” (Kap, 2014). Las mismas se configuran a partir de las voces y las prácticas de los docentes en torno al modo en que las formaciones discursivas y, por ende, las subjetividades en su dinamismo, promueven o no estrategias didácticas novedosas. En este artículo analizaremos las tres categorías, buscando pistas para entender el tiempo presente, en una suerte de caja de resonancia.

Digitalización del Mundo: docentes re-conmovidos por las tecnologías

Eje 2: Nuevos escenarios comunicacionales

Miriam Kap

FH-Universidad Nacional de Mar del Plata

Mar del Plata

Email: miriamkap@gmail.com

María Victoria Martin

FPyCS- UNLP y Departamento de Ciencias Sociales-UNQ

La Plata

Email: mvmartin@perio.unlp.edu.ar

Encrucijadas

La frase “Me parece difícil aprender de Google, cómo usar Google”^[1] del historiador Carlo Ginzburg, esconde un delicado equilibrio entre la autonomía y la mediación humana necesaria para andamiar y construir conocimiento. Esa tensión se hizo evidente en el momento en el que el distanciamiento social obligó a las instituciones educativas a cerrar sus puertas a la presencialidad, porque, además, introdujo la necesidad de la mediación tecnológica de las pantallas para seguir vinculados.

Con el aislamiento se instaló una situación de excepcionalidad donde fueron necesarias abruptas adaptaciones curriculares y logísticas, que no perdieran de vista aquello que debían aprender nuestros estudiantes. Educadores de todos los niveles detuvimos por un segundo la respiración, mientras la moneda seguía girando en el aire. Sin embargo, en esas fracciones de segundo donde todo está por suceder, docentes del mundo nos pusimos en movimiento, para crear y experimentar, a concebir nuevas formas de enseñar para estar cerca de los jóvenes, para que el vínculo pedagógico no se perdiera y pudiesen aprender más allá de las distancias físicas. Propuestas fuertemente atravesadas por las tecnologías tenían el desafío de contemplar la heterogeneidad cognitiva y de conectividad, enseñar, expandir horizontes, abrir las puertas a nuevas preguntas y dejar de lado las respuestas y rutinas habituales.

Sabíamos que no era en Google ni en Wikipedia ni en las plataformas educativas o de videoconferencias en donde aprenderíamos a enseñar, pero tampoco teníamos un manual o un buscador que orientara nuestras prácticas. En medio de la vorágine tuvimos que rediseñar nuestras clases recurriendo a intuiciones, a la formación docente, a capacitación de última hora, a la colaboración entre colegas, a la creación de colectivos y, por sobre todo, al compromiso social con los estudiantes y con sus aprendizajes. Y, por qué no decirlo, más allá de la dimensión didáctica instrumental, tuvimos que enfrentar nuestras propias limitaciones en este contexto incierto de pandemia: temores, ansiedades, expectativas, posibilidades de conectividad, competencias tecnológicas, entre tantas otras.

En otras palabras,

“la trama en la cual se instalaban y configuraban los sujetos en tanto un orden perteneciente a lo público (que aunaba y nucleaba consensos) y uno a lo privado (referido a la esfera de la vida individual), se ve modificada por el advenimiento de estas otras lógicas de relación que se superponen a tal distinción. Los límites espaciales del hogar y de las demás instituciones, se ven permeados y atravesados de manera discrecional por las comunicaciones vehiculizadas por estos dispositivos que

no necesitan anclaje territorial. Si bien aparecerían en principio como potenciadoras de relaciones en redes más flexibles en todo sentido (espacio, tiempo, instituciones y roles), esto va a diferir de acuerdo al contexto social general” (Martín, 2009, pág.62).

De hecho, muchas veces solo se reprodujo una suerte de educación bancaria, en términos de Freire (1973), esta vez digitalizada y que deja más a la intemperie a todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Propuestas didácticas verticales que no propician diálogos ni intercambios, configurando docentes que no pueden escuchar a sus estudiantes y estudiantes que no pueden ser participantes activos; una trama de relaciones que se desintegra aún más por la soledad e individualidad que experimentamos frente a la bidimensionalidad de las pantallas. Lo anterior, claro, si pertenecemos al grupo de los “afortunados” que tienen dispositivos y conectividad. Del otro grupo, la desconexión total.

Si bien es cierto que las plataformas y los recursos tecnológicos lograron establecer lazos comunicativos y pedagógicos potentes, también lo es que en algunos casos los conflictos se agravaron. La falta de posibilidad de conectarse de algunos estudiantes los deja aún más excluidos. En esta profundización de la desigualdad, se configura una expulsión que se invisibiliza. Tal como afirma Sassen “simples expulsiones con frecuencia se originan en formas de conocimiento y de inteligencia que respetamos y admiramos” (2015, p. 11).

La pandemia visibilizó otras brechas sociales, económicas, culturales y nos empujó a cuestionar las normalidades y las anormalidades perdidas y anheladas. Yuk Hui (2020) sostiene que existen múltiples *cosmotécnicas* que expresan diversos modos ordenar la experiencia y el sentir, entonces se torna necesario recuperar esa tecnodiversidad que nos permita cuestionar los presupuestos de las tecnologías contemporáneas para poder enmarcarla en una realidad compleja, disímil y plural.

En estas circunstancias, aparecieron lazos de afecto, de comunicación y relaciones horizontales que, en algunos casos, se convirtieron en vínculos fuertes, formando verdaderas comunidades de aprendizaje, colectivos que permitieron reinterpretar día a día la realidad educativa y las necesidades en contextos diversos. Si, tal como afirma Baricco (2019), en nuestro tiempo la experiencia se desmaterializa, es necesario volver a revisar lo que sucede en las instituciones educativas, sus estructuras fuertemente inerciales y rutinarias, sus arquitecturas inmóviles y sus recorridos fijos y predecibles.

La docencia entre lo residual y lo emergente

El uso de las tecnologías, obligado por el distanciamiento, nos brinda la posibilidad de problematizar y repensar cómo cambian los vínculos y las interacciones dentro del marco regulador de la institución educativa. En medio del distanciamiento, estamos encontrando sentido a nuestras experiencias híbridas, fuertemente enmarcadas en dos dimensiones que se imponen y que parecen adquirir un carácter antinómico: el aislamiento y la conectividad. El aislamiento y la conectividad se mixturán en un mismo instante, formando parte del concierto cotidiano que exige, a la vez y en sentidos opuestos, diálogos sin pantallas y entre pantallas. Esta situación requiere problematizar las relaciones comunicativas sin negar la experiencia en construcción como un campo de subjetivación permanente, como un espacio de transformación a la vez personal y social, que no se cristaliza. En este proceso, se plasmará la posibilidad de narrar lo percibido como acontecimiento y nuevamente volverá como una transformación subjetiva, promovida por estas mutaciones.

En este nuevo escenario, nos formulamos preguntas sobre la configuración de nuestra subjetividad. Sin embargo, en medio del distanciamiento y siendo sujetos y objetos de la cuarentena, lidiando con los rediseños y las innumerables mediaciones tecnológicas, difícilmente, podamos entender la enorme incidencia que este acontecimiento tendrá en nuestra vida cotidiana cuando volvamos a encontrarnos en la presencialidad

Es difícil delimitar el momento del fin y del principio de aquello que mueve nuestro mundo, aunque volvamos a abrazarnos. Entre tanto, como docentes, intentamos establecer lazos que permitan a los jóvenes encontrarse consigo mismos y con otros, hacer uso activo de sus habilidades de producción en distintos entornos y plataformas. Es necesario apropiarse de conocimientos nuevos y crear otros, otorgando entidad compleja a la situación actual, inmersos en relaciones de fuerzas contradictorias y estableciendo lazos significativos y críticos con el tiempo presente y con el saber.

De este modo, si no damos cuenta de la necesidad de transformar nuestras prácticas de enseñanza y las políticas educativas para acompañar, de manera honesta y comprometida, a todos los estudiantes en su diversidad de situaciones, el escenario que sigue se parecerá en mucho a una distopía.

Cuando se publicó *Conmovidos por las tecnologías* (Kap, 2014), libro que da cuenta de la dimensión afectiva de las prácticas docentes y de su incidencia en los diseños didácticos,

todavía no habíamos leído a Lauren Berlant (2020). Hoy, su perspectiva aguda sobre la cultura contemporánea y sobre las dimensiones abren las puertas a la consideración política de la vida afectiva.

En este presente que cambió todo, intentamos conservar momentos de reflexión y lentitud para explorar y releer algunas de mis viejas impresiones, a la luz de los procesos de emergencia. La emergencia pensada en un doble sentido, en la línea de la urgencia, de lo perentorio, de aquello a lo que hay que dar lugar y, también, en la línea de lo que emerge, surge o nace en una combinación única. Recurro aquí, a la distinción que realiza Raymond Williams (2000) entre «residual» y «emergente», conceptos que interactúan de modo dinámico y que podrían sintetizarse afirmando que lo residual es aquel resto que pervive del pasado, involucrándose, mezclándose con el presente, y lo emergente es aquello que surge como nuevo, renovado, una creación producto de múltiples acciones recíprocas, sociales, culturales, simbólicas, políticas, ideológicas y, en nuestro caso, sanitarias. Una aclaración que hace Williams es que lo residual no es lo arcaico, que remite a “lo que se reconoce plenamente como un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado” (Williams, 2000, pág. 144)

Sin la posibilidad de eludir las mediaciones tecnológicas, nuevamente los docentes fuimos conmovidos, algunos más y otros menos; fuimos inquietados, agitados, alterados, estremecidos, sobresaltados o perturbados pero nadie pudo quedar inmune. En relación con esos grados de impacto en nuestra subjetividad hicimos distintos esfuerzos para continuar con las clases, los vínculos y las construcciones colectivas, reconociendo la complejidad del contexto y su inestabilidad. Esta perturbación implica un salto decisivo en la forma, pero también en la selección de los conocimientos significativos, instalando un proceso experimental de creación y descubrimiento de alternativas didácticas que involucra el trabajo cognitivo, pero también afectivo, perceptivo, sensorial que obliga a reorganizar el presente sin la pretensión de una “nueva normalidad” ni una rehabilitación, sino de una creación original, histórica, contextualizada. Pero también nos atravesaron prácticas residuales, y formaciones institucionales que nos limitaban a la vez que nos daban certezas frente a lo desconocido. El alcance de cada una de estas fuerzas en tensión configuró distintas posturas para pensar y sobrellevar el momento.

Prácticas de enseñanza transformadoras

Toda práctica de enseñanza debería apuntar a ser transformadora de sus actores (sean estudiantes o docentes), pero en este contexto, además, muchas se encuentran transformadas por la necesidad y vorágine de una digitalización impensada. En esa complejidad, las instituciones educativas insisten en sobrevolar la superficie conservando las rutas únicas, las estructuras formales, los lugares comunes fuertemente burocratizados, rutinarios, volviendo al plano de dos dimensiones aquello que, sin dudas, es tridimensional.

La pandemia y el confinamiento atraviesan todos los órdenes de la vida laboral y cotidiana, modifican nuestro modo de estar en el mundo, las relaciones sociales, nuestros hogares se convierten en salones de clases, estudios, oficina y nuestras percepciones de la ruptura entre el afuera y el adentro cambian abruptamente.

Pero una necesidad que se impone más allá de la voluntad de los actores -no podemos salir de casa-. los procesos de enseñanza y de aprendizaje formales no escapan a estas transformaciones.

En una suerte de vorágine arrasadora para la sociedad y, particularmente para las familias con integrantes en edad escolar o en tiempos de estudios formales (desde nivel inicial hasta la Universidad), las prácticas cotidianas se vieron súbitamente mediadas por las tecnologías y como única posibilidad de conectarse con un afuera. Así, comenzaron a visibilizarse brechas sociales preexistentes, económicas, geográficas que estaban fuertemente marcadas por la posibilidad de acceso no sólo a un dispositivo tecnológico sino por la conectividad y que, en la modalidad presencial, pasan más o menos desapercibidas.

Tal como afirma Sassen

“El concepto de expulsiones nos lleva más allá de la idea más familiar de desigualdad creciente como forma de aludir a las patologías del capitalismo global de hoy. Y además, trae al primer plano el hecho de que largas cadenas de transacciones que pueden terminar en simples expulsiones con frecuencia se originan en formas de conocimiento y de inteligencia que respetamos y admiramos.” (Sassen, 2015, pág. 11)

Si en lo que aceptamos llamar como normalidad, las pantallas de los teléfonos celulares hegemonizan gran parte de lo que ocurre en cualquier aula (para realizar consultas, cuentas, guardar el material, recuperar un texto, interactuar con otros dentro o fuera del mismo ámbito y cientos de opciones más), en este contexto singular, cobran aún una preponderancia

inusitada, y se vuelven mediación del proceso pedagógico, aún más allá de los recursos técnicos, las intervenciones situacionales, familiares, cognitivas, etc.

Algunos autores afirman que “la (dimensión) tecnológica adquiere una importancia quizás desmedida, al tiempo que otras mediaciones casi desaparecen, o sea trinchera en fundamentalismos desde donde buscan tener alguna oportunidad de incidencia en el intercambio social en su conjunto” (Orozco Gómez, 2002, pp. 26-27). Y, es así que, cuando las pantallas se vuelven centrales en el contexto de COVID- el lugar de la Educación cambia, tal como afirma Martín Barbero la mediación tecnológica “deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural” (Martín Barbero, 2003, pág. 80).

Hibridaciones subjetivas

Si entendemos, tal como lo hace García Canelini (1989, 2003), que la hibridación es un proceso o, mejor, procesos socioculturales donde se combinan aquellas prácticas que existían en forma separada, y dan lugar a nuevas estructuras, objetos y prácticas, entonces difícilmente podamos hablar de identidades claramente diferenciadas, delimitadas o con rasgos fijos, sino que es necesario dotarla de movimiento vivo, mixturado y comprender su carácter migrante. De este modo, tampoco será un análisis cerrado las múltiples hibridaciones que se producen entre la tecnología y la subjetividad. Convirtiéndose, mutando y expandiéndose en la medida que se construyen solidariamente.

En este cotidiano en el que las tecnologías horadan todo el proceso educativo de gran parte de la población, las mismas generan una suerte de des-poder social de otras instituciones, las erosionan y redefinen, por lo que deben, más que nunca, reinventarse y adaptarse a una modalidad no presencial, en el mejor de los casos online, para subsistir, como la escuela, el trabajo o incluso la familia (al menos esa parte con la que no convivimos). Espacio y tiempo se reconfiguran, así como los modos de relacionarnos.

Como señala Orozco respecto de los medios de difusión modernos, pero exacerbado en los soportes digitales, los mismos constituyen

“lenguajes, metáforas, dispositivos tecnológicos, escenarios donde se genera, se gana o se pierde el poder; son mediaciones y mediadores, lógicas, empresas mercantiles;

son instrumentos de control y moldeamiento social, y a la vez, son dinamizadores culturales y fuente de referentes cotidianos; son educadores, representantes de la realidad y son generadores de conocimiento, autoridad y legitimación política” (Orozco Gómez, 1997, pág. 26).

Durante el encierro y el distanciamiento social obligatorio, algunos jóvenes despliegan sus habilidades y generan, comparten y distribuyen contenidos en la web, en diferentes entornos y con variados niveles de complejidad. Sin embargo, “no todos los jóvenes tienen estas competencias o las desarrollan en el mismo grado” (Scolari, 2018 p. 8) y, en ese sentido, el rol institucional, la presencia de la escuela o de la Universidad aún es fundamental para brindar los andamios necesarios a los niños y jóvenes, pero, también, para acompañar y no dejar solos a los adultos a cargo, que ahora se convierten -entre las múltiples ocupaciones- en maestros o maestras. Y así, los adultos, en las casas, intentan hacerse cargo de una profesión para la cual no fueron formados y que requiere no sólo de conocimiento de las disciplinas, sino de paciencia, disponibilidad afectiva, habilidades críticas para comprender lo que no se comprende, inclinación a formular preguntas profundas que hagan visible el pensamiento, capacidad de realizar traducciones o transposiciones de conocimientos complejos; en fin, una multiplicidad de aspectos que los confrontan con la impotencia, con el cansancio, con el agotamiento, con la multitarea hogareña, aunque quieran hacerlo con las mejores intenciones y con todo el amor disponible.

Nuevas costumbres se van instalando y los jóvenes pasan horas detrás de las pantallas, prescindiendo de la presencia de adultos y administrando sus tiempos entre las tareas que reciben de la escuela, los juegos en la computadora, las series y, eventualmente, una reunión familiar obligada por algún medio sincrónico que permite reconocerse en un mosaico donde caras y nombres se recortan.

Pero en ese mundo, no todos están incluidos y hay familias que tienen sólo un celular o viven en lugares donde la conectividad es mala o son muchos, quienes están tan preocupados por la supervivencia, por no quedar doblemente excluidos, por acompañar a sus hijos en la educación y por intentar dar batalla a las situaciones económicas imperantes. Los jóvenes que viven en esos hogares seguramente tendrán una visión de la cuarentena y el distanciamiento social bien diferente. Pero, en ningún caso, las instituciones educativas deben bajar los brazos, resignarse o dejar de dar clases, enseñar y sostener el vínculo pedagógico. Hay que hacerlo con lo que se tenga a mano, con lo que se pueda, con creatividad, pero, fundamentalmente, con compromiso.

Re-conmovidos por las TIC: el reconocimiento y “las identidades de aprendizaje”

Los nuevos sentidos, como todo sentido, en su dimensión social, se configuran entre la tensión que provoca el aislamiento físico, sumado a las incertidumbres generalizadas y propias, a los miedos y los deseos colectivos e individuales; y las propuestas de los otros. Más que nunca, la escucha atenta y el reconocimiento de las posibilidades, técnicas, pero sobre todo cognitivas y emocionales, se pone de relieve en la tarea pedagógica, revitalizando la idea de un campo de la didáctica ampliado hacia el de la Comunicación/Educación, en donde lo central es “el reconocimiento del otro en la trama del ‘nos-otros’”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura” (Huergo, 1997, pág. 29).

No sabemos, en estos momentos de hibridación, si existen algo como “identidades de aprendizaje” (Loveless y Williamson, 2017) que nos permitan diseñar clases en ese horizonte. Más bien creemos que se trata de abrir oportunidades pedagógicas potentes heterogéneas, mixturadas que recuperen la dimensión cultural, la complejidad, el sentido de aprender y que involucren tanto las experiencias significativas del tiempo de distanciamiento como los conocimientos que deben construirse. Pero lo que sí sabemos, es que “la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de desanclaje producida por la Modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y las figuras de la razón” (Martín Barbero, 2002, pág. 12).

En este contexto de *emergencia*, en el que nuestras prácticas docentes pueden sostenerse a través de dispositivos virtuales (o en los cuadernillos en papel), es fundamental no perder de vista que podemos pensar estrategias también *emergentes* que potencien las experiencias de enseñanza y de aprendizaje o seguir reproduciendo prácticas residuales, con más componentes arcaicos que de resignificaciones, readecuaciones o reinventiones oportunas. En este posicionamiento político, se pone en juego la posibilidad de disputar las lógicas de lo que Srnicek (2018) llamará “capitalismo de plataformas”, para evitar quedar inmovilizados en las trampas de la dimensión técnica.

Referencias

BARICCO, A. (2019) *The Game*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos

BERLANT, L. (2020) *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra

FREIRE, P. (1973). *¿Comunicación o Extensión? La concientización en el medio rural*. Ed. Siglo XXI, Argentina.

GARCÍA CANCLINI, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Calas. Bielefeld: Disponible en: http://www.calas.lat/sites/default/files/garcia_canclini.ciudadanos_reemplazados_por_algoritmos.pdf

HUERGO, J. (1997). *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación.

HUI, Y. (2020) *Fragmentar el futuro -ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra

KAP, M. (2014) *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Paidós

KAP, M. (2018) “La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos” En: Ferguson, J., Kap, M., Gerardi, J. et Al. (2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

LOVELESS, A. y WILLIAMSON, B. (2017) *Nuevas Identidades de Aprendizaje en la Era Digital*. Madrid: Narcea

MARTIN, M. V. (2009). “Identidades juveniles móviles: la sociedad de la comunicación personal”. Revista *Educación, lenguaje y sociedad*, 6, 53-68. Universidad Nacional de La Pampa.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2002). “Pistas para entre-ver medios y mediaciones”. *Signo y Pensamiento*, vol. XXI, 41, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, pp. 13-20.

MARTÍN BARBERO, J. (2003). *La Educación desde la Comunicación*. Bogotá: Norma

MARTIN, M.V. (2018) “Políticas públicas de formación del Profesorado en TIC”. Tesis del Doctorado en Comunicación, FPYCS-UNLP. En línea: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68077>

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. (1997). “El reto de conocer para transformar: Medios, audiencias y mediaciones”. España. *Revista Comunicar*, (8).

OROZCO GÓMEZ, Guillermo (2002). “Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales”. En *Signo y Pensamiento*, vol. XXI, núm. 41 pp. 21-33. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.

SASSEN, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires:Katz Editores.

SCOLARI, C. A. (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra

SRNICEK, N. (2018) *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra

WILLIAMS, R. (2000) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península

[1] Epígrafe del libro de García Canclini, Néstor (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Calas. Bielefeld